

Les aportacions de les diverses escoles geogràfiques a la didàctica de la geografia

Pilar Benejam*

Résumé / Abstract

L'existence de différentes écoles géographiques et didactiques impose à l'enseignant un choix difficile. L'auteur veut démontrer que les différentes écoles ont fait des contributions valables qu'il faut incorporer dans la didactique, et elle plaide en faveur d'une base pluraliste et ouverte. On analyse les contributions de l'école régionale française, la «nouvelle géographie» et les géographies reconceptualistes, aussi bien l'humaniste que la radicale. Elle propose un enseignement radical quant à la pensée, profondément humaniste dans son rapport à l'élève et connaisseur de la méthodologie et des ressources de l'école rationaliste.

* * *

Teachers have to make a difficult choice due to the existence of various schools of geographical thought and a variety of teaching methods. The author aims to demonstrate that each school has made a valuable contribution which should be incorporated in teaching, and makes a plea for a pluralist and open-minded base. An analysis is made of the contribution of the French regional school, the «new» geography and the humanist and radical approaches. She recommends teaching methods based on radical thinking but profoundly humanist in the relationship with the pupil, and a knowledge of the methodology and resources of the rationalist school.

* Professora de Didàctica de la Geografia. Departament de Didàctica de les Ciències Socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

A Didàctica de la Geografia estudiem, de manera teòrica i pràctica, els problemes de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la geografia a EGB i a BUP. Per fer aquesta feina s'han d'analitzar el currículum escolar, els objectius de l'aprenentatge, els continguts, la metodologia a aplicar, les tècniques a utilitzar i els criteris d'avaluació, i fer-ho tot de tal manera que la teoria surti de l'acció i hi reverteixi, perquè no creiem en la possibilitat d'una preparació didàctica que no ajusti la teoria i la pràctica. Per fer realitat aquest principi, a la Universitat Autònoma de Barcelona, les classes de Didàctica de la Geografia tenen una part pràctica, que es fa en els centres de nivell corresponent, i tenen una part teòrica de reflexió i fonamentació de la pràctica, que es fa a les sessions de seminari i que es completa a les tutories.

Un problema important que cal afrontar és el fet que existeixen moltes geografies i també que hi ha moltes didàctiques i cal establir quin és el model que es vehicula. A l'hora d'elegir no es poden ignorar els resultats de la investigació geogràfica si no volem fer realitat allò que diuen alguns: «La didàctica ensenya a ensenyar allò que els alumnes ja no cal que aprenguin». La dificultat està en el fet que els promotors de les noves tendències i escoles, tant en geografia com en educació, cauen fàcilment en la temptació de creure que la seva proposta és única i definitiva, i consumeixen moltes energies per demostrar la inoperància de tot l'anterior. Aquesta postura exclusivista resulta, a vegades, una mica infantil i es tradueix en modes fugisseres, fecundes en el camp de la investigació, però nefastes en el de l'educació, on es posen les bases del coneixement que ha de servir a l'infant per al futur.

Considero que aquest problema s'ha de resoldre adoptant una actitud oberta perquè, des del punt de vista d'un educador, les diverses escoles geogràfiques aporten idees valuoses que poden ajudar a ensenyar d'una manera més lògica i adequada, i perquè algunes propostes sovint es complementen. Partei-xo, doncs, d'una base pluralista, més atenta a les necessitats dels alumnes que a la coherència i a la lògica dels principis que poden justificar una escola geogràfica determinada. Tanmateix, totes les propostes no tenen el mateix valor ni serveixen per al mateix. En aquest article em proposo analitzar les aportacions que han fet algunes escoles geogràfiques al camp de la Didàctica de la Geografia.

LES APORTACIONS DE LA GEOGRAFIA REGIONAL FRANCESA

El moviment de renovació pedagògica de la segona meitat del segle XIX i principis del segle XX, conegut per Escola Nova, es basa en el respecte per l'alumne, el qual es converteix en protagonista de l'educació. Com a conseqüèn-

cia d'això s'interessa per les capacitats de l'infant i per la seva evolució, pels sentiments, per les actituds i pels interessos propis de cada edat, fa participar activament el nen en els aprenentatges i li proposa l'estudi del seu medi de forma integrada.

La Geografia possibilista resol la relació home-medi reconeixent el protagonisme de l'home com a agent transformador de la terra, centra l'estudi en la regió per integrar i relacionar els fenòmens físics i humans i es proposa com a objectiu la comprensió dels fenòmens en tant que globalitats o totalitats. El moviment de renovació pedagògica va fer seva aquesta concepció de la Geografia perquè encaixava perfectament dins el seu ideari i perquè permetia substituir els processos de memorització mecànica i d'acumulació enciclopèdica de l'escola tradicional per la comprensió del medi, adaptant els coneixements als interessos i a les necessitats dels alumnes.

El que avui interessa encara d'aquesta escola és el fet que la geografia escolar s'hagi aplicat a l'estudi del medi físic i humà, concebut globalment i emmarcat essencialment dins el moment present. Els infants estudien primer el medi proper i familiar, i passen progressivament a l'estudi del medi llunyà, utilitzant mètodes comparatius i alliberant-se de la referència experiencial a mesura que es desenvolupa la seva capacitat d'abstraure i d'entendre espais i temps més allunyats. La metodologia utilitzada es basa essencialment en la identificació empírica de la realitat immediata, l'experiència viscuda, la classificació dels fets, la seva anàlisi, la seva justificació lògica i la seva ubicació dins l'espai i el temps.

Avui sembla perfectament vàlid ordenar els coneixements de tal manera que comencin per l'estudi de l'espai i de les situacions i problemes més propers a l'experiència dels infants. Aquesta línia ambientalista té crítics que han ajudat molt a corregir errors i vicis adquirits, però la idea essencial continua essent vàlida. Estic plenament d'acord que l'home del segle XXI té un destí comú amb tots els homes, i que avui els límits del medi són els límits del món. Però si l'objectiu és la comprensió de l'espai planetari, cal seguir el procés adequat per tal d'arribar-hi, i no serveix de res cremar etapes. Les raons bàsiques que justifiquen l'estudi del medi immediat en una primera fase de l'aprenentatge són essencialment psicològiques i didàctiques.

Els estudis psicològics sobre el desenvolupament de les capacitats dels infants proven l'existència d'uns processos que parteixen d'una situació egocèntrica i sincrètica, i que evolucionen de manera que passen de l'aparença dels fets a la realitat, de la comprensió de les funcions a la noció de vida, de les causes particulars a les fonamentals, a ubicar-se i a ubicar els objectes dintre d'espais cada cop més grans, a situar-se en el temps present per arribar, progressivament, al passat i al futur més allunyats. Tot això comporta que l'infant

comprengui primer el seu medi de vida, allò que li és proper, familiar i conegut. La Didàctica de la Geografia proposa establir relacions simples entre fets reals, concrets, de l'experiència viscuda a través de la pràctica de cada dia.

La raó didàctica fonamental és que la Didàctica no pretén que el nen acumuli coneixements, sinó que sigui capaç de comprendre'ls perquè el coneixement construït racionalment té més poder per moure la voluntat i portar a l'acció. Es proposa una metodologia experiencial basada en el treball de camp, l'observació, l'aplicació, la comprovació, l'ús de testimonis a través de l'enquesta, de l'entrevistat de la història oral, l'ús de documents senzills i assequibles. És cert que l'infant coneix realitats llunyanes a través de la imatge i especialment a través de la televisió; l'escola ha d'acollir les referències que poden originar, però aquests coneixements no tenen un marc referencial adequat per poder exercir un pensament crític sobre ells.

L'estudi integrat del medi s'ha criticat per superficial i acientífic, però avui els treballs de l'escola humanista han actualitzat molts principis de l'Escola Nova i han reforçat la postura dels que neguen que el coneixement hipotèticodeductiu sigui l'únic vàlid, al mateix temps que ajuda a defensar una visió integrada del paisatge. Això no implica, evidentment, un coneixement enciclopèdic dels llocs, sinó l'aplicació d'una comprensió global, no fragmentada, de la realitat.

Una crítica important d'aquesta proposta didàctica és que l'estudi del medi immediat ha caigut sovint en el parroquialisme i en l'estudi de coses poc significatives, vàlides solament aquí i ara però que no tenen sentit en un món tan conflictiu i canviant com el que ens toca viure. En aquest sentit crec que les propostes de l'escola regional són criticables i, com després veurem, ja no es pot identificar l'estudi del medi amb estudi de la regió.

LES APORTACIONS DE LA NOVA GEOGRAFIA

El corrent de pensament neopositivista o racionalista, conegut en Geografia per teòretic o quantitatiu, va comportar una manera diferent d'entendre la Didàctica de la Geografia.

L'objectiu d'aquesta escola geogràfica és arribar a formular lleis i teories capaces d'explicar els fenòmens i que, pel fet de repetir-se, permetin preveure els problemes, planificar-los i ajudar a solucionar-los. La possibilitat de formular aquestes lleis i teories suposa que l'home té un comportament racional, i que els fenòmens són objectius i mesurables.

Els procediments metodològics parteixen del supòsit que únicament els fenòmens que són observables són susceptibles de medició, d'anàlisi matemàtica i

de control experimental, per tal d'arribar a formular teories que després es puguin portar a la pràctica aplicant el mètode hipotètic-deductiu. Tanmateix, la realitat objectiva és tan variada que resulta impossible recollir-ne tota la complexitat i obliga a fer-ne selecció. Els dissenys d'investigació, tant geogràfica com didàctica, fragmenten la realitat, aïllen unes variables significatives, manejables i controlables, apliquen recursos i tècniques estadístiques—sovint molt elaborats— i pretenen arribar a un coneixement objectiu, vàlid i fiable.

En didàctica, l'escola neopositivista també vol resoldre els problemes de l'ensenyament mitjançant el control de totes les variables, donat que, d'acord amb els seus supòsits, el comportament humà ha de ser reduïble a elements discrets i objectius. Ensenyar és, doncs, l'activitat de la persona que domina els diversos elements—coneixements, habilitats, tècniques i recursos— que serveixen en qualsevol cas i que faciliten l'aprenentatge. El professor és el responsable del rendiment acadèmic dels alumnes, perquè existeix una correlació entre l'acció del mestre i el resultat previsible. La preocupació essencial és l'eficàcia, arribar a concretar quins són els registres de competències necessaris per establir els objectius adequats, els programes millors, l'acció més eficient i l'avaluació més exacta i acurada.

A la pràctica, aquest paradigma comporta donar a les classes una orientació acadèmica dirigida pel professor, en què els coneixements i els materials decidits prèviament, un cop estructurats i ordenats, es concreten en classes formals amb objectius delimitats, amb activitats dirigides i amb avaluacions ben establertes; és a dir: el que coneixem com a aplicació d'una metodologia científica. Dins d'aquest model didàctic resta poc espai per a la improvisació, l'espontaneïtat i la creació.

Dins el camp de la programació, proposen l'estudi d'idees generals vàlides per a moltes situacions, que han d'incloure temes físics i socials de tot el món. Aquestes generalitzacions bàsiques són les següents: ecosistema, relació home-medi, ocupació successiva, localització, distància, pauta, distribució espacial, associació zonal, interacció espacial, difusió, jerarquia espacial, regió i canvi a través del temps, etc. Moltes d'aquestes generalitzacions exigeixen un nivell d'abstracció i de reflexió que pocs infants són capaços de fer abans dels 11 o 12 anys.

La Nova Geografia, tanmateix, ha influït en la Didàctica de la Geografia de la primera etapa de l'EGB, pel fet que ha facilitat recursos importants per a la comprensió i per a l'estudi del medi immediat, ha creat una inquietud metodològica, ha enriquit la temàtica, ha posat en crisi els enfocaments localistes i regionalistes, i ha procurat un material inestimable per a la iniciació de la comprensió de l'espai.

Ara bé, aquesta disciplina pot aplicar-se d'una manera més decidida quan els nois i noies desenvolupen una major capacitat d'abstracció i passen a operar sobre dades generals fins arribar a formular algunes hipòtesis, la qual cosa, al meu parer, no s'aconsegueix plenament fins als últims cursos de BUP. La Nova Geografia ha fet aportacions valuoses a la Didàctica perquè proposa als nois i noies problemes adequats que es poden resoldre en treballs cooperatius, cosa que permet el diàleg i l'intercanvi d'opinions que obliguen l'interlocutor a prescindir de la seva experiència i a situar-se en el punt de vista de l'altre, tal com passa, per exemple, en els treballs de simulació. Aquestes operacions mentals ajuden al desenvolupament del pensament formal.

La Nova Geografia proposa la utilització dins l'aula del mètode hipotèticodeductiu. El treball es realitza amb el propòsit ben delimitat de resoldre un problema, de manera que es pugui comprovar una hipòtesi de treball. La metodologia consisteix a delimitar clarament el problema, buscar la informació necessària per arribar a la solució d'aquest, analitzar aquesta informació per mitjà d'una anàlisi estadística o cartogràfica i arribar a comprovar o a desestimar la hipòtesi de partida. Aquesta metodologia, si bé no ens sembla l'única possible, resulta en canvi, adequada i dóna una nova dimensió al treball de camp, perquè ja no es pren la realitat com a lloc per descobrir-hi fets, sinó que el treball de camp es fa amb l'objectiu, ben establert, de comprovar la veracitat o l'adequació d'un concepte o supòsit.

La Nova Geografia centra el seu interès en l'estudi de l'espai i es pregunta: On són les coses? Com es relacionen entre si? Com han arribat fins al lloc on són? Què hi havia abans? Quins factors han influït en el seu creixement? Com es dispersen per l'espai?, etc. Aquest interès per l'espai ha portat a l'elaboració de molts materials que n'han facilitat la comprensió, la lectura i la interpretació.

Una altra aportació notable és l'aplicació de tècniques estadístiques a l'ensenyament de la Geografia. El fet de manejar dades, d'ordenar-les i d'interpretar-les ha enriquit l'anàlisi dels problemes, perquè s'ha pogut fer de manera més precisa i més concreta. algunes d'aquestes tècniques estadístiques també han estat introduïdes per la matemàtica nova.

A partir de 1970, aquesta escola sofreix una crisi interna que fa evolucionar els seus plantejaments i hi dóna una major potencialitat explicativa. Els ideòlegs mateixos de l'escola, obsessionats per la científicitat, havien ignorat aspectes importants com, per exemple, les exigències de certs coneixements, les necessitats específiques dels alumnes, la importància del medi, etc. A aquesta revisió interna s'afegeix una crítica externa que l'acusa de grans defectes: no considera els processos interns que realitza el professor quan pren les decisions i regula el sistema, ignora els processos interns que fa l'alumne, no té en

compte la configuració activa i canviant del context i, atenta a una objectivitat i a una neutralitat preteses, oblida la càrrega social i política que té l'ensenyament. Finalment, és important recordar que la Nova Geografia planteja problemes que moltes vegades són poc atractius per als nois i noies, i es dona una desproporció entre el treball que ofereix la solució d'un problema i la poca transcendència i significació dels resultats obtinguts, la qual cosa, a criteri de molts mestres anglosaxons, que són els que han treballat més en aquesta línia, ha contribuït a donar un valor escàs a la Geografia, i a creure que pot desaparèixer, sense provocar gaires traumes, del currículum escolar.

Les crítiques han erosionat profundament aquest paradigma, però les aportacions d'aquesta escola han estat i són importants. Si més no, ha creat una actitud intel·lectual que calia dins el camp de l'ensenyament. L'esforç metodològic realitzat ha portat a la necessitat d'analitzar científicament l'acció educativa; ha exigut una concreció, una definició i un rigor majors i ha fet sortir la preocupació per l'eficàcia i l'aplicació. També li devem la creació de molts instruments i tècniques que, si bé s'ha demostrat que no serveixen per resoldre tots els problemes, poden ajudar, i de fet ajuden, a trobar les solucions. Propostes didàctiques com les de la High School Geography Project mereixen ser estudiades amb atenció.

LES APORTACIONS DE L'ESCOLA HUMANISTA A LA DIDÀCTICA DE LA GEOGRAFIA

Davant el fracàs de l'escola neopositivista, es formulen diverses propostes alternatives. Primer comentarem les aportacions de l'escola humanista, hermenèutica o qualitativa, molt fecunda en el camp de l'educació, i seguidament, analitzarem les contribucions que ha fet a la didàctica l'escola radical o neomarxista, que molts autors italians anomenen democràtica. Les propostes d'aquesta segona escola tenen en didàctica una influència creixent.

L'escola humanista representa una resposta alternativa a l'escola neopositivista o racionalista, la qual, amb la seva insistència en l'objectivitat, havia arribat a desestimar dimensions tan essencials en educació com l'ètica i l'estètica, ignorava els sentiments, la intuïció, la imaginació, i reduïa l'interès per l'home al camp dels comportaments i dels fets objectius.

Tenint en compte aquesta concepció, l'escola humanista dona una visió pedocèntrica i psicologista de l'educació, de manera que torna a la tradició de l'Escola Nova i centra el seu interès en la personalitat individual de l'alumne. Però ara ho fa d'una manera radical i no suposa l'existència d'un exterior, objectiu i independent de l'existència de l'home, sinó que considera que el món

es comprèn des d'una perspectiva personal i cultural, com a producte de l'activitat humana. Si el món és el resultat de l'experiència, l'ensenyament ha de partir necessàriament d'aquesta, i ha d'actuar des de la seva comprensió per ajudar l'alumne a ser-ne conscient, a ser capaç d'analitzar-la, de revisar-la, completar-la o de canviar-la.

L'objectiu de la didàctica deixa de ser l'eficàcia i el coneixement objectiu del món. Ara cal treballar per crear situacions adequades perquè als alumnes vulguin experimentar, observar, percebre, interpretar i assimilar els coneixements. Aquests significats no es poden mesurar objectivament, perquè són subjectius; el mestre l'única cosa que pot fer és interpretar-los. La didàctica de la geografia proposa vivències enriquidores, basades en l'interès de l'alumne i adaptades a les seves capacitats. Dóna una importància capital a la comprensió del medi en què el nen viu i actua, i del qual ja té moltes vivències. L'estudi d'aquest medi permet connectar els significats subjectius amb els coneixements nous, de manera que l'infant és capaç d'establir un procés d'acomodació i d'assimilació o bé de resistència. Així és com es desencadenen processos educatius que no sols impliquen entendre, sinó també voler i fer, i que afecten la personalitat total de l'alumne.

L'experiència que té cada infant és una experiència singular i s'han d'establir processos d'interacció amb els altres alumnes i amb el professor per tal de comunicar-la. El fet que l'infant s'expliqui fa que busqui raons que facilitin la comprensió per part dels altres. Quan l'experiència s'expressa, agafa objectivitat i alhora pot ser analitzada, resituada i enriquida pels arguments i per les experiències dels altres. Aquesta atenció a cada alumne, que intenta acollir les seves pròpies peculiaritats, juntament amb la dinàmica imprevisible i canviant del grup fan difícil no esperar una correspondència entre objectius i resultats. Els objectius s'han de formular a manera de guia orientadora, ja que l'acció pedagògica varia a mesura que es realitza i desborda qualsevol previsió.

La didàctica proposa l'estudi de problemes significatius relacionats amb els interessos d'alumnes, de manera que aquests puguin fer-hi una aportació personal. Suposa mètodes actius i participatius, com per exemple, mètodes de descobriment basats en la relació directa i espontània del nen amb el món i que comportin també la comunicació i la interacció. Un exemple conegut és el programa elaborat per la School of Education de la Universitat de Bristol, el *Geography 14-18 Project*, que es va elaborar entre 1970 i 1975 i que va dirigit a alumnes de capacitat mitjana i superior. És il·lustratiu citar els objectius d'aquest programa: «Fomentar i desenvolupar la consciència de l'entorn –tan físic com humà– donant-ne una apreciació i comprensió, establint ponts entre les ciències i les humanitats... S'espera estimular el nen perquè pensi i actuï racionalment dins l'àmbit local, nacional i internacional, i augmentar la seva to-

lerància i la seva comprensió envers els altres...» (GRAVES, 1985, pp. 119-120).

Potser un dels aspectes més treballats en el camp de la didàctica sigui el de la percepció i, una mica menys, el de les motivacions personals. Cada persona es forma una imatge de l'espai o imatge mental, i el valor o importància que hi dóna depèn de factors com ara l'experiència viscuda, els aprenentatges i les informacions anteriors que té i l'estat anímic o emocional del moment. Aquesta imatge varia al llarg del temps. L'educació intenta conèixer aquestes imatges per tal de poder enriquir-les, completar-les o corregir-les. D'altra banda cal tenir en compte que les actituds i el comportament de l'home i les decisions que pren depenen, en gran mesura de la imatge subjectiva que té del medi o d'un problema. Aquests plantejaments són d'una importància capital per a la didàctica perquè adverteixen de l'origen dels possibles errors i vinculen la didàctica amb la psicologia i amb la sociologia.

Aquest enfocament dóna una importància gran a la figura del mestre. Ja no es tracta de prescriure què s'ha de fer, sinó d'establir una comunicació positiva amb els alumnes per tal d'ajudar-los a entendre les situacions, tot considerant-ne els efectes, les seves actituds i els seus valors. En definitiva, el mestre procura que l'alumne es convenci de voler canviar el seu comportament i fer-se responsable de la seva llibertat, perquè de què es tracta és de fer que l'alumne actuï coherentment, que relacioni la cultura amb la conducta. El paper del mestre és difícil: actua com a tutor, conseller, organitzador, animador, facilitador i, per tot això, li cal establir una relació personal positiva que faciliti la comunicació. Aquest model de professor exigeix una formació professional acurada i ressalta la importància de la personalitat del mestre.

La visió humanista de la didàctica no se salva de certes incoherències, perquè, estimulant el desenvolupament de la personalitat del nen i tot el que té de propi i d'específic, abona l'individualisme i pot portar a posicions de competència. També cal assenyalar que l'atenció individualitzada i l'organització flexible demanen una dotació de personal i de mitjans molt considerable, per la qual cosa aquest tipus d'educació s'ha aplicat preferentment a escoles privades amb molts recursos econòmics. També s'acusa la didàctica humanista de falta de rigor científic. Però la crítica més seriosa és que, ancorada en el subjectivisme, és incapaç de millorar les condicions objectives del món, ja que solament s'interessa per les aparences, i aquestes no mostren els mecanismes profunds que les han creades.

formació dels ensenyants, que tenen per missió ajudar, a través del coneixement, a orientar els valors i les decisions, i que hauran de viure en conflicte permanent entre elements de reproducció i polítiques alternatives.

CONCLUSIÓ

Com a conclusió d'aquesta anàlisi, diré que l'estudi de les diverses escoles geogràfiques i de les aportacions que han fet i fan a la didàctica em sembla important per a un professional de l'ensenyament. Segons el meu criteri, un mestre ha de ser radical de pensament i ha de proposar-se uns objectius socialment rellevants, com a persona conscient que participa en la formació dels futurs ciutadans que hauran de construir una societat més justa.

Al mateix temps, el professor ha de ser profundament respectuós amb la personalitat de l'alumne, perquè educar vol dir convèncer perquè l'alumne entengui, vulgui i faci. És l'alumne qui ha de realitzar la seva opció a la vida, qui ha d'adoptar una ideologia i ha d'assumir determinats compromisos. Aquest respecte profund, aquest interès, aquesta immensa confiança en les capacitats i en la llibertat de l'alumne és el que permet la interacció, el diàleg, la crítica i tolerància, el que fa l'adoctrinament impossible i la col·laboració fàcil.

Un mestre, a més a més, ha de dominar les tècniques, els recursos i les habilitats necessàries per afavorir els aprenentatges i, per això, cal utilitzar tots els mitjans possibles. També s'ha de preocupar d'equipar els alumnes amb els recursos, les tècniques, les habilitats i els coneixements instrumentals perquè puguin fonamentar i ampliar el seu coneixement i la seva acció i siguin capaços de trobar la millor resposta possible a cada problema nou.

Treballem, doncs, en la formació d'un ensenyant radical de pensament, profundament humanista respecte de la personalitat de l'alumne i ben format en totes les tècniques i recursos necessaris per tractar el coneixement amb el màxim rigor. És cert que sovint es plantegen contradiccions i conflictes, però el conflicte, com hem dit, és el motor del canvi i del progrés en educació.

BIBLIOGRAFIA

- APPLE, M. W. i KING, R. R. (1977), «What do schools teach». *Curriculum Inquiry*, Vol. 6, núm. 4, pp. 341 – 358. Trad. Castellana: «Qué enseñan las escuelas», J. GIMENO SACRISTÁN i A. PÉREZ GÓMEZ (eds.) (1985), *La enseñanza, su teoría y práctica*, Madrid, Akal, pp. 37 – 53.
- APPLE, M. W., (1976), «Curriculum as ideological selection», *Comparative Education Review* vol. 20, núm. 2, pp. 209 – 211.
- BAILEY, P. (1981), *Didáctica de la Geografía*, Cincel – Kapelusz. (1981), «La Didáctica de la Geografía: diez años de evolución», *Geo-Crítica* 36.
- BALDACCIO, O. (1982), *Educazione Geografica permanente*, Bolonya, Patron.
- BARTOLOMEIS, F. de; DEMATTEIS, G.; FORCANA, R.; QUAINI, M. et al. (1978), *Problemi di didattica della geografia*, Torí, Loescher.
- BLIETH, W. A. L. et al. (1976), *Curriculum Planning in History, Geography and Social Science*, Bristol, Collins – ESL.
- BLIETH, W. A. L. (1972), *History, Geography and Social Science 8 – 13: an interim statement*, Londres, Schools Council.
- CARAZZI, M. (1979), *Geografia. Per conoscere l'ambiente*, Milà, Feltrinelli.
- CHORLEY, R. J. i HAGGETT, P. (eds.) (1965), *Frontiers in Geographical teaching*, Londres, Methuen.
- EISNER, E. W. (1978), «Humanistic trends and the curriculum field», *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 10, núm. 13, novembre.
- ERODOTO (19 d.C.), «La Geografia nella scuola», *Erodoto* 5, monogràfic.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1985), *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*, Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. i PÉREZ GÓMEZ, A. (eds.) (1985), *La enseñanza, su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.
- GIRAULT, R. (1983), *L'Histoire et la Géographie en question*, Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation nationale, Service d'information. París
- GRAVES, N. J. (1983), «Finalità e strategie didattiche della moderna Geografia», *La Geografia Nelle Scuole*, pp. 137 – 146.
- (1982), *New Unesco Source Book for Geography teaching*, Longman, The Unesco Pres.
- (1979), *Curriculum Planning in Geography*, Londres, Heinemann.
- GRAVES, N. J. (1980), *Geography in Education*, Londres, Heinemann. Trad. Castellana: (1985), *La enseñanza de la Geografía*, Madrid, Visor.
- GRAVES, N.; NAISH, M.; SLATER, F. et al. (1985), *Geography in education now*, Bedford Way Papers 13, Institute of Education, University of London, Heinemann.
- GUNN, A. M. (ed.) (1972), *High School Geography Project – Legacy for the seventies*, Montreal, n.º 13. Centre Éducatif et Culturel.
- HAUBRICH, H. (1982), *International focus on geographical education*, Braunschweig, Westermann.
- HUCKLE, J. (ed.) (1983), *Geographical education. Reflection and action*, Oxford, University Press.
- LAWTON, D.; CAMPBELL, J. i BURKITT, V. (1971), *Social Studies 8-13*, Londres, Evans-Methuen.
- LEE, R. (1983), «Teaching Geography: the dialectics of structure and agency», *Journal of Geography* 82, pp. 102-109.
- NOVAK, J. D. (1982), *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- SHULMAN, L. S. (1986), «Those who understand: Knowledge growth in teaching», *Educational Researcher*, febrer, pp. 4-14.
- TOLLEY, H. i REYNOLDS, J. B. (1977), *Geography 14-18. A handbook for school-based curriculum development*, Londres, MacMillan.